

Multiprofessionelle Kooperation im Kontext des Trainingsraumes. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit.

Katharina Stamm

Abstract

Viele Schulen verfügen über einen so genannten *Trainingsraum*, einen Ort, in dem Schüler/innen, die den Unterricht stören, befähigt werden sollen, ihr Handeln eigenverantwortlich zu reflektieren, neue Konfliktlösestrategien zu erlernen und ihr Verhalten im Sinne der institutionell erwünschten Normen und Werte zu modifizieren. Die Arbeit im und mit dem Trainingsraum stellt dabei ein schulpolitisch brisantes Themenfeld dar. Er ist ein Ort, an dem verschiedene pädagogische Berufsgruppen arbeiten, die jedoch primär unterschiedliche Handlungslogiken verfolgen. Dieser Aufsatz zielt auf die Darstellung der gelebten Praxis des Trainingsraumes einer Ganztags-Oberschule und den damit verknüpften Chancen und Risiken einer multiprofessionellen Arbeit zwischen den Lehrkräften und der Schulsozialarbeit ab. Eingerahmt wird dieser Aufsatz durch reflektierende Überlegungen zum Konzept der *studentischen Praxisforschung*.

1. Einleitung

Aufgrund von gesellschaftlichen und familienpolitischen Veränderungen sowie bildungspolitischen Forderungen ist in der letzten Dekade der Bedarf nach ganztägiger Betreuung an Schulen stetig gewachsen. Die Bildungsinstitution Schule übernimmt eine immer bedeutendere Funktion als Sozialisationsinstanz. Im Kontext der jüngsten Ausweitung der *Ganztagsschulen*¹ fällt nicht nur der Unterrichtsentwicklung, sondern im Sinne der Schulentwicklung auch der berufsübergreifenden Kooperation eine entscheidende Rolle zu, da die Entwicklung zur GTS auf Kooperationen verschiedener Professionen und insbesondere auf die Vernetzung von Schulsozialarbeit und Schule angewiesen ist (vgl. Budde 2013, S. 149).

¹Im Folgenden durch „GTS“ abgekürzt.

Dieser Aufsatz fußt auf meiner Masterarbeit, die im Rahmen des studentischen Praxisforschungsprojektes „Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an (Ganztags-)schulen: Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter/innen“ in der Forschungswerkstatt Erziehungswissenschaft der Universität Bremen² erstellt wurde. Die Ergebnisse sollen hier mit einer speziellen Perspektive auf die studentische Praxisforschung und deren Gelingensbedingungen angereichert werden.

Die Schule, an der die empirische Studie durchgeführt wurde, ist eine Ganztags-Oberschule (teilgebundene GTS mit differenzierten Angeboten) im städtischen Randgebiet. Sie wendet das *Trainingsraum*³-Modell, ein Konzept zur Begegnung von Unterrichtsstörungen, das zu der Kategorie der *Classroom Management Verfahren* gehört (vgl. dazu Bröcher 2011, S. 13; Dettmar 2010, S. 314; Budde 2014, S. 104), an. Der TR stellt einen schulischen Bereich dar, in welchem sowohl Schulsozialpädagog/inn/en als auch Lehrkräfte (inter)agieren. Zu dem Thema „Multiprofessionelle Kooperation von Lehrerschaft und Schulsozialpädagogik im Kontext des TR“ wurde bisher kaum geforscht. Untersuchungen, bezogen auf die Kooperationsvorstellungen und -erwartungen der unterschiedlichen Berufskulturen im Kontext des TR, lagen bislang also nicht vor. Die forschungsbezogene Masterarbeit setzte aus diesem Grund an ebendiesen Forschungsdefiziten an und fragte nach Vorstellungen und Erwartungen der verschiedenen Kooperationspartner/innen bezüglich des Trainingsraumes.

Zwecks Beantwortung dieser Forschungsfrage bedarf es zunächst einer theoretischen Grundlegung, in deren Zuge grob der aktuelle Forschungsstand zum Thema dargestellt wird. Anschließend wird kurz die Methodik vorgestellt, um im nächsten Schritt relevante Ergebnisse und einzelne Handlungsempfehlungen zu präsentieren. Zum Schluss erfolgen ein abschließendes Fazit und eine Reflexion der Praxisforschung. Hierbei werde ich die damalige studentische Sicht anhand meiner Memos aus dem Forschungstagebuch rekonstruieren und mit meiner aktuellen Perspektive als Referendarin im Bremer Schulsystem ergänzen.

² <http://www.fb12.uni-bremen.de/forschungswerkstatt-ew/konzept.html> (Zugriff am 14.08.2018)

³ Im Folgenden durch „TR“ abgekürzt.

2. Theoretische Grundlegung

2.1 Der Trainingsraum (TR). Ein Maßnahmensystem im Umgang mit Unterrichtsstörungen

Unterrichtsstörungen und *Disziplinkonflikte* gehören zu den stärksten Belastungen im Lehrerberuf und werden aufgrund ihres stetigen Zuwachses seitens der Lehrerschaft zunehmend als Herausforderung empfunden (vgl. Ruttert 2011, S. 439, 442; Lohmann 2013, S. 15; Bründel & Simon 2013, S. 9). Beide Phänomene gehören somit zum Schulalltag. Dennoch gibt es vielfältige Möglichkeiten, ihnen sowohl vorzubeugen als auch zu begegnen. Diese Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten bezeichnet Gert Lohmann als *proaktive* bzw. *reaktive* Strategien (vgl. Lohmann 2013, S. 31). Während proaktive Strategien sich aus Präventions- und Unterstützungsmaßnahmen zusammensetzen und „zur Verhinderung von Unterrichtsstörungen“ (ebd.) dienen, implementieren reaktive Strategien Maßnahmen zur Intervention und Problemlösung. Sie kommen somit nach dem Auftreten von Störungen zum Einsatz. Laut Lohmann dürfen Lehrkräfte nicht als „Einzelkämpfer“ auftreten und sollten sich zwecks Prävention stattdessen in „Unterstützungsnetzwerken“ (ebd.: 136) einfinden. Wie in diesem Aufsatz deutlich werden wird, kann der TR die Basis eines solchen Unterstützungsnetzwerkes darstellen, sofern bestimmte Voraussetzungen erfüllt sind.

Das TR-Konzept wurde 1994 in den USA von dem Sozialarbeiter Ed Ford (in Phoenix/Arizona) unter dem Namen „Responsible Thinking Process“ (RTP) entwickelt (vgl. Lohmann 2013, S. 205; Dettmar 2010, S. 314; Bröcher 2011, S. 15; Ruttert 2011, S. 446; Bründel & Simon 2013, S. 9, 14). Die Funktion des TR ist primär die eines *Interventionsinstrumentes* bei Unterrichtsstörungen. Die Methode Ed Fords impliziert drei Grundregeln, einen festen Regelkanon sowie ein festgelegtes Ablaufschema zwecks Intervention bei von den institutionell erwünschten Normen und Werten abweichenden Verhaltensweisen von Schüler/innen (vgl. Bründel & Simon 2013, S.15; Dettmar 2010, S. 315). Seit der ersten Erprobung des Konzeptes innerhalb Deutschlands durch Stefan Balke im Jahre 1996 (vgl. Balke 2003; Bröcher 2011, S. 16; Grad & Kammermeier 2012, S. 71), findet die Methode an immer mehr deutschen Schulen Anwendung (vgl. Lohmann 2013, S. 205). Alle in Deutschland erschienen Werke lehnen sich an das amerikanische Programm Fords an, weshalb sie sich in den Grundzügen stark ähneln.

Mithilfe des TR-Konzeptes werden im Wesentlichen folgende komplexe Hauptziele verfolgt: Vorbeugung und Reduzierung von bzw. Intervention bei *Unterrichtsstörungen*, Stärkung des *eigenverantwortlichen Handelns* und Verbesserung des *Sozialverhaltens* bzw. Förderung der *Sozialkompetenzen* der Schüler/innen (vgl. Bründel 2008, S. 25; Bründel & Simon 2013, S. 11; Rutter 2010, S. 446; Stein & Welling 2010, S. 192). Mithilfe des Modells sollen lernbereite Schüler/innen die Möglichkeit erhalten, ungestört zu lernen und störende Schüler/innen, ihr Verhalten zu reflektieren (vgl. Balke 2003, S. 38; Bröcher 2011, S. 16; Dettmar 2010, S. 313).

Innerhalb der Literatur lassen sich sowohl kritische als auch befürwortende Stimmen finden. Insbesondere seitens der Lehrer/innen erfährt der TR zum Teil großen Zuspruch und wird primär aus der Perspektive der Unterrichtenden reflektiert (vgl. Dettmar 2010; Bründel & Simon 2007; Winter & Göppel 2011). Dahingegen wird das Konzept aus allgemein- und sonderpädagogischer, zum Teil aber auch aus sozialpsychologischer Sichtweise sowie aus Sicht der Lehrer/innenbildung entweder mehrperspektivisch (hier: Sichtweise der Schüler/innen und Lehrer/innen) reflektiert und kritisiert oder gänzlich abgelehnt. Silvia Grad & Bernd Kammermeier (2012) beleuchten im Zuge ihrer kritischen Auseinandersetzung mit dem Instrument die Sichtweise der Schulsozialarbeiter/innen und untersuchen, inwiefern der TR zu deren Professionsverständnis passt. Sie betonen, dass das Instrument zwar mit methodischen Ansätzen der Sozialen Arbeit operiere, seine Konzeption jedoch nicht mit deren Professionsverständnis vereinbar sei: „Da wäre zum einen der ganzheitliche, lebensweltorientierte Blick auf den Klienten und zum anderen das Verhindern von Stigmatisierung, Ausgrenzung und Unterdrückung“ (Grad & Kammermeier 2012, S. 89).

Kritiker/innen des Konzepts argumentieren, dass der TR als *Sanktionierungs-* und *Disziplinierungsinstrument* verwendet würde (vgl. Jornitz 2004, S. 102; Winter & Göppel 2010, S. 47; Bröcher 2005, S. 139ff.). Von den Kindern und Jugendlichen werde eine verstärkte Anpassungsbereitschaft erwartet und ihr Verhalten zunehmend kontrolliert (vgl. Pongratz 2010, S. 63). Überdies blieben unterrichtlich relevante Einflussgrößen auf das Störungsverhalten der Schüler/innen größtenteils unreflektiert. Die Kritiker betonen, dass bei dem Programm außer Acht gelassen werde, dass sich Unterrichtsstörungen auch mithilfe eines methodisch-abwechslungsreichen Unterrichts vorbeugen ließen und Störungsursachen multifaktoriell bedingt ~~sind~~ **sein** (vgl. dazu Kraml 2008; Bröcher 2011; Pongratz 2010, S. 71f.; Dettmar 2010, S. 322; Winter & Göppel 2011, S. 47; Grad & Kammermeier 2012, S. 83,

86). Als kritikwürdig wird der Umstand angemerkt, dass die Ursache der Unterrichtsstörungen vor allem in dem Schüler/innenverhalten, nicht aber in den Verhaltensweisen der Lehrkraft gesehen werde (vgl. Pongratz 2010, S. 71). Es erfolge somit eine eindimensionale Beurteilung aus der Sichtweise der Lehrkräfte (vgl. Lohmann 2013, S. 185). Überdies sei der TR nicht mit dem Inklusionsgedanken vereinbar, da er – durch Ausschluss des/der störenden Jugendlichen vom Unterrichtsgeschehen – eine Segregation und Chancengleichheit impliziere (vgl. Winter & Göppel 2011, S. 47; Bröcher 2011, S. 49ff.). Laut Jürgen Budde (2013, S. 154). führt die Anwendung des TR-Modells zu einem „Outsourcen“ der pädagogischen Bearbeitung von Störungen zugunsten der Aufrechterhaltung der Geschäftsordnung des Unterrichts“. Auf diese Weise entstehe die Problematik einer „Doppelchoreographie pädagogischer Praktiken“ (ebd. 2014, S. 107ff.), da das Unterrichten und Erziehen zwar zeitlich parallel, aber räumlich voneinander getrennt, stattfinden.

Die Autorinnen des Werkes „die Trainingsraum-Methode“, Heidrun Bründel und Erika Simon, reagieren auf einige dieser Vorwürfe, indem sie verdeutlichen, dass in der Praxis vielfach eine vom theoretischen Konzept *abweichende Anwendungspraxis* vorherrsche, bei welcher der Fokus auf die – mit dem Ausschluss von störenden Schüler/innen einhergehende – Entlastung des Unterrichtsgeschehens gelegt wird (vgl. Bründel & Simon 2013, S. 160).

Da der TR hauptsächlich auf der „Disziplin-Management-Ebene“ (Lohmann 2013) der Interventionsmaßnahmen angesiedelt ist, zählt er vor allem zu den reaktiven Strategien. Ist das Modell jedoch in ein *einheitliches Unterstützungsnetzwerk* bzw. *kollektives Maßnahmensystem* eingebettet, so kann er auch proaktiv eingesetzt werden. Das Gelingen des TR-Programms hängt von verschiedensten Voraussetzungen ab. Im Zentrum steht dabei die Integration einer Maßnahme in ein einheitliches schulweites Maßnahmensystem, wodurch diese Klarheit, Struktur und Transparenz erhält (vgl. Steins & Welling 2010, S. 107, 193f.; Lohmann 2013, S. 136f., 180; Bründel & Simon 2013, S. 170). Reaktive Strategien im Umgang mit Unterrichtsstörungen müssen somit an proaktive Strategien geknüpft sein, damit sie zielführend sind. Diese Strukturen sind in der Praxis jedoch vielfach nicht vorhanden. Das Programm lädt gewissermaßen dazu ein, sich hauptsächlich auf reaktive Strategien zu konzentrieren. Auch wenn bekannt ist, dass reaktive und interventive Maßnahmen von proaktiven Strukturen abhängen, wird dieses theoretische Wissen häufig nicht in die Tat umgesetzt. Aufgrund der Divergenz zwischen theoretischem Wissen und praktischem

Handeln wurden der neuesten Ausgabe der TR-Methode nach Bründel und Simon Qualitätsstandards für die Durchführung des Konzeptes beigelegt (vgl. Bründel & Simon 2013, S. 158 ff.). Der TR soll auf diese Weise ein präventives Gerüst erhalten, das seine Effektivität steigert.

2.2 Multiprofessionelle Kooperation zwischen Lehrerschaft und Schulsozialarbeit im Allgemeinen und im Kontext des TR

2.2.1 Multiprofessionelle Kooperation zwischen Lehrerschaft und Schulsozialarbeit im Allgemeinen

Durch die Ausweitung der GTS in den vergangenen Jahren ist ein Bedeutungszuwachs der *multiprofessionellen Kooperation* erkennbar (vgl. Tillmann 2011, S. 160). Nichtsdestotrotz ist die interdisziplinäre Kooperation laut des StEG-Konsortiums⁴ sowohl auf quantitativer als auch auf qualitativer Ebene noch deutlich ausbaufähig (vgl. ebd.: 140). Auch wenn sich die Kooperationskultur insgesamt verbessert hat (vgl. Olk u.a. 2011, S. 70), fokussieren Schulleitungen und Lehrkräfte nach wie vor primär die Erfüllung des schulischen Bildungsauftrags (vgl. ebd.; Spies 2013a, S. 10; Bauer & Bolay 2013, S. 66). Es lassen sich nach Speck u.a. (2011a) insgesamt vier *Kooperationsmodelle* interdisziplinärer Zusammenarbeit unterscheiden: ein *additives*, ein *ablehnend-distanziertes*, ein *hierarchisches* und ein *partnerschaftliches*. Das additive Modell zeichnet sich durch eine strikte Arbeitsteilung zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeiter/innen aus, d.h. es gibt keine oder kaum gemeinsamen Berührungspunkte. Demgegenüber ist das Distanz-Modell durch Spannungen zwischen beiden Berufsgruppen geprägt, die durch Konkurrenz und Stereotype geschürt werden. Dadurch kommt es zu keiner tatsächlichen Kooperation. Beim hierarchischen Modell werden Arbeitsaufträge und Ziele seitens der Lehrkräfte vorgegeben und es findet eine Unterordnung der Schulsozialpädagogik statt, wodurch ein Machtverhältnis entsteht. Seitens der Jugendhilfe wird das partnerschaftliche Modell bevorzugt, da hierbei keine Aufgaben an die Schulsozialarbeiter/innen delegiert werden (vgl. Drilling 2004, S. 66).

In der Schullandschaft lassen sich primär additive und wenig komplexe Kooperationsformen finden (vgl. Speck u.a. 2011a, S. 194). Neben partiellen Kooperationsformen auf Augenhöhe

⁴ Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)

bestehen auch hierarchische Handlungs- und Beziehungsmuster, bei denen die Lehrer/innenperspektive und die schulische Denkweise dominieren (vgl. Olk u.a. 2011, S. 76; Spies 2013b, S. 90; Holtbrink & Kastirke 2013, S. 107; Speck u.a. 2011a, S. 195). In diesem Kontext wird seitens der Lehrkräfte häufig nicht die fachliche Expertise der Schulsozialarbeiter/innen, sondern primär deren Rolle als Dienstleister/in wertgeschätzt (vgl. Spies 2013b, S. 93). „Als flexible und ergänzende Ressource“ (Olk u.a. 2011, S. 72) fungieren sie als Unterstützer/innen und Problembearbeiter/innen der Lehrkräfte (vgl. ebd.; Spies 2013a, S. 10, 2013b, S. 90; Holtbrink & Kastirke 2013, S. 107). Gemäß der ProKoop-Studie⁵ erfolgt zudem nur an wenigen Schulen eine Verknüpfung der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aspekte mit dem Ziel der Etablierung einer „partnerschaftlichen Kooperation mit integrativen Charakter“ (Olk u.a. 2011, S. 74).

Schulsozialarbeiter/innen müssen sich laut Karsten Speck u.a. an die Handlungslogiken der Institution Schule anpassen, zum Teil ihre persönlichen Ansprüche und Ziele zurückstellen und partiell mit einer Unfreiwilligkeit der Schüler/innen umgehen (vgl. Speck u.a. 2011a, S. 195). Ihnen wird also eine hohe Anpassungsleistung abverlangt. Während sich die Erwartungen an diese Berufsgruppe als sehr hoch einstufen lassen, sind die personellen, konzeptionellen und kooperativen Rahmenbedingungen gemäß Speck (2013, S. S. 42) oftmals sehr ungünstig, was sich wiederum erschwerend auf die Kooperationskultur auswirkt.

Das Gelingen der berufsübergreifenden Kooperation hängt von verschiedenen Faktoren ab. Zu diesen Bedingungen zählen sowohl *strukturelle* und *organisatorische Rahmenbedingungen* (wie bspw. u.a. die Verankerung der multiprofessionellen Kooperation in der schulischen Konzeption) als auch *persönlichkeitsbezogene Kriterien* (z.B. die gegenseitige Akzeptanz und Anerkennung sowie ein individuell *wahrgenommener Nutzen* etc.) (vgl. Olk u.a. 2011, S. 66f.; Speck u.a. 2011a, S. 187, 2011b, S. 71, 73; Speck 2013, S. 41; Fabel-Lamla & Thielen 2011, S. 64; BMBF 2012, S. 28; Tillmann 2011, S. 161). Es ist ein Weg in Richtung multiprofessionelle Kooperation erkennbar, der jedoch einige Stolpersteine birgt.

⁵ „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen“

2.2.2 Multiprofessionelle Kooperation im Kontext des TR

Aufgrund des stetigen Zuwachses an sozialpädagogischen Fachkräften und deren Einbindung in das sich ebenfalls zunehmend an Schulen der gesamten Bundesrepublik ausbreitende TR-Konzept (s. dazu Jörgensmann & Balz 2006, S. 128) ließe sich vermuten, dass bereits empirisch zu der Thematik der multiprofessionellen Kooperation im Kontext des TR geforscht wurde. Innerhalb der Literatur lassen sich diesbezüglich jedoch lediglich einzelne theoretische und empirische Befunde finden (vgl. dazu Jörgensmann & Balz 2006, S. 127ff.), vermutlich da der TR in der Theorie (als Konzept), wie aufgezeigt, primär ein Arbeitsfeld von Lehrer/innen darstellt. Da nur sehr wenige Studien zu der Thematik der multiprofessionellen Kooperation im Kontext des TR vorliegen (vgl. Budde 2014, S. 109), findet in der Literatur nur im geringen Maße eine Berücksichtigung der sozialpädagogischen Perspektive statt (vgl. dazu Grad & Kammermeier 2012; Budde 2013; 2014). Es lassen sich diesbezüglich zwar latente Hinweise, jedoch keine Untersuchungen bzgl. der Vorstellungen und Erwartungen der einzelnen Akteur/e/innen finden.

Laut der ProKoop-Studie sehen Lehrkräfte ihren persönlichen Nutzen mit dem TR in Bezug auf störende Schüler/innen darin, Hilfe und Unterstützung zu erhalten und die Verantwortung für ebendiese abzugeben (vgl. Olk u.a. 2011, S. 71). Die Anwendung des TR stellt laut Budde (vgl. 2013, S. 154; 2014, S. 103ff.) durch die mit dem Instrument einhergehende Dezentralisierung des pädagogischen Handelns ein wesentliches Spannungsfeld für die Lehrkräfte und die Schulsozialpädagogik dar

Gemäß Spies (2013b, S. 74) befinden sich Schulsozialarbeiter/innen in Bezug auf ihr professionelles Selbstkonzept in einer Zwickmühle: einerseits den schulischen Interessen gerecht zu werden und gleichzeitig das Vertrauen der Adressat/inn/en nicht zu schädigen. Der TR trägt somit zu einer Funktionalisierung der Schulsozialarbeiter/innen bei, da ihre Kompetenzen für die schulischen Zwecke genutzt werden: „Vor allem, wenn Schulsozialarbeit die Betreuung des sogenannten ‚Trainingsraumes‘ [...] übernimmt, stimmt sie der Indienstnahme der ordnungspolitischen Interessen der Institution zu“ (ebd.). Zugleich wird ihnen ihre fachliche Expertise aberkannt, sofern sie vor allem Aufgaben zugewiesen bekommen, die auch von Lehrkräften absolviert werden könnten (vgl. ebd., S. 89). Die Wertschätzung der sozialpädagogischen Arbeit ist laut Spies (2013b, S. 90) zudem an das Interesse der Lehrkraft geknüpft.

Der TR spielt auch im Hinblick auf Schulentwicklungsfragen eine nicht unerhebliche Rolle. Beide Professionen sind aufgrund der multiprofessionellen Kooperation an dessen Konzeption beteiligt (vgl. Holtbrink & Kastirke 2013, S. 106). Laut Jörgensmann & Balz (2006) steigt mit der Implementierung der Schulsozialarbeit die Kooperationsbereitschaft der Lehrer/innen im Kontext des TR (vgl. Jörgensmann & Balz 2006, S. 131). Die Untersuchung der Autoren widerspricht m. E. jedoch kooperationstheoretischen Befunden, da sie „Kooperation“ unter Vernachlässigung der Handlungslogiken der Sozialpädagog/inn/en als zielführend deklarieren (s. dazu. Speck u.a. 2011b, S. 72). Es besteht in Bezug auf die multiprofessionelle Kooperation im Kontext des TR eindeutig ein Forschungsdefizit, das ich als Ausgangslage für meine Masterarbeit genutzt habe.

3. Methodisches Vorgehen

Gemäß den Prinzipien der *Praxisforschung* orientierte ich mich bei der Generierung meiner Forschungsfrage an Problemstellungen aus dem Berufsalltag meiner beiden Praxispartnerinnen (eine Schulsozialpädagogin und eine Lehrkraft der befragten Oberschule). Ausgehend von deren Wunsch, die Kooperationspraxis dieser beiden Berufskulturen zu erforschen, nutzte ich die Hospitationsphase, um erste Feldkenntnisse zu erlangen und das Forschungsanliegen zu differenzieren. Gemäß einer qualitativen Studie begann ich somit, der Logik einer Entdeckerin zu folgen (Prämisse der Offenheit; vgl. dazu Rosenthal 2005, S. 13).

Im Zuge meiner Felderkundungen weckte vor allem der Bereich des TR⁶ meine Neugierde. Die Quelle, aus der ich in diesem Kontext am meisten Anregungen erhalten konnte, waren Beobachtungen und Gespräche mit Sozialpädagog/inn/en und Lehrkräften, aber auch Sitzungen des „Arbeitskreises TR“ (AK-TR). Der TR schien mir ein sehr komplexer und pädagogisch aufgeladener „Raum“ zu sein. Mich interessierten zunehmend die Deutungsmuster und auch Erwartungen der unterschiedlichen Akteur/e/innen in Bezug auf den TR, sodass ich schließlich als Forschungsfrage formulierte: *Welche Vorstellungen und Erwartungen haben die verschiedenen Kooperationspartner/innen bezüglich des TR? Wie sieht die gelebte Praxis aus? Welche Vorstellungen und Erwartungen haben die Akteur/e/innen an die multiprofessionelle Kooperation?“*

⁶ Der TR besteht zum Zeitpunkt der Untersuchung seit sechs Jahren an der Schule. Als TR-Kräfte fungieren drei Schulsozialpädagog/inn/en, 10 Lehrer/innen und eine studentische Honorarkraft.

Um die subjektiven Vorstellungen und Erwartungen der Handelnden unter Einbezug einer multiperspektivischen Betrachtung einfließen lassen zu können, wurden mit fünf Lehrkräften und drei Sozialpädagog/inn/en *Leitfadeninterviews* geführt. Ergänzend wurden zwei *ethnographische Feldgespräche* hinzugezogen, um auch die Perspektive der stellvertretenden Schulleiterin sowie zweier Schüler/innen mit einfließen lassen zu können. Auf diese Weise wurden Alltagssituationen in einem natürlichen, nicht-künstlichen Setting, erfasst und somit der Rahmen der wissenschaftlichen Erkenntnisse erweitert. Diese Ergebnisse stehen jedoch nicht im Zentrum der empirischen Arbeit und ergänzen diese nur am Rande.

Ausgewertet wurden die Daten in Anlehnung an die *Grounded Theory Methodology* von Anselm Strauss & Juliet Corbin (1996). Die GTM ist ein mehrschrittiges interpretatives Auswertungsverfahren, dessen Ziel es ist, theoretische Aussagen zum Forschungsgegenstand zu generieren. Begleitend zum Forschungsprozess führte ich ein *Forschungstagebuch*, um eigene Präkonzepte zum Themengegenstand zu explizieren und forschungsstrategische Überlegungen festzuhalten. Ich vollzog also ganz im Sinne der GTM reflexiv das analytische Verfahren des Kodierens (vgl. Schröer & Schulze 2010, S. 279).

4. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen

Im Zuge der Auswertung ergab sich das Bild, dass der TR vor allem als eine Art Bühne fungiert, auf der widersprüchliche Szenen präsentiert werden und die verschiedenen Professionen ganz unterschiedliche Rollen einnehmen. Diese Widersprüche äußern sich insbesondere in der Frage nach der Vereinbarkeit der sozialpädagogischen Handlungslogiken mit dem theoretischen Konzept des TR sowie dessen Diskrepanz mit der gelebten Kooperationspraxis. Auf der Bühne präsentieren sich somit primär Divergenzen, aber auch einzelne Konvergenzen. So fungiert der TR u.a. auch als Kompensator individueller Bedürfnisse, weshalb er von persönlichem Nutzen für einige Befragte ist. Er stellt beispielsweise eine Art Nische dar, in welcher das persönliche Interesse einiger Akteur/e/innen Raum findet.

4.1 TR als Dilemma der unterschiedlichen Handlungslogiken

Die Vorstellungen bezüglich des TR-Konzepts zeichnen sich bei dem Großteil der im Kontext des TR agierenden befragten Personen durch eine primär sozialpädagogische Orientierung aus. Hierzu zählen neben den Sozialpädagogen/innen auch – und das überraschte mich – einzelne Lehrkräfte. Dies impliziert jedoch nicht, dass die befragten Berufsgruppen ähnliche Vorstellungen haben. Lediglich im Falle einer Lehrkraft und einer Sozialpädagogin ließen sich viele ähnliche Handlungslogiken feststellen. Mithilfe der multiprofessionellen Kooperation im Kontext des TR werden die Schulsozialarbeiter/innen stärker in den nicht-unterrichtlichen schulischen Angebotsbereich integriert. Der TR ist im Allgemeinen ein Beispiel für eine Schnittstelle berufsübergreifender Konzeptgestaltung und steht somit auch exemplarisch für einen multiprofessionell getragenen Schulentwicklungsprozess (vgl. Holtbrink & Kastirke 2013, S. 99). Die Praxis zeigt nun, dass die konzeptuelle Zusammenarbeit jedoch nur innerhalb des Arbeitskreises zum TR (AK-TR), der sich aus drei Personen und zum Teil aus der stellvertretenden Schulleiterin zusammensetzt, stattfindet. Während diese partielle Kooperation Formen der partnerschaftlichen Zusammenarbeit „auf Augenhöhe“ aufweist, zeichnet sich die restliche Kooperationspraxis hauptsächlich durch additive und hierarchische Handlungs- und Beziehungsmuster aus. So ist seitens der Lehrkräfte ein klares Weisungsinteresse erkennbar und die Durchführung des TR wird insbesondere an die Sozialpädagogen/innen delegiert. Die Kooperation ist vor allem funktional ausgerichtet und erfolgt hauptsächlich fall- und situationsabhängig; für einen intensiven, ritualisierten Austausch besteht hingegen zumeist keine Zeit. Es gibt keine fest implementierten Kooperationsregeln und -strukturen. Meine Ergebnisse stehen diesbezüglich im Widerspruch zur Studie von Jörgensmann & Balz (2006): So trägt der TR an der erforschten Schule zwar zu einer Intensivierung der multiprofessionellen Kooperation, jedoch zu keiner Optimierung der Kooperationsbereitschaft seitens der Akteur/e/innen bei. Es kommt somit auch zu keiner Verbesserung der Kooperationskultur. Eine Verbesserung der Kooperationsbereitschaft ist hingegen primär auf die Verjüngung des Kollegiums zurückzuführen.

Als *Dilemma* für die Sozialpädagogen/innen erweist sich vor allem der mit dem TR-Konzept einhergehende Anpassungsdruck an die schulischen Handlungslogiken, die oftmals als kontroll- und sanktionsorientiert erlebt werden. Wie in der Theorie aufgezeigt, impliziert das originäre Konzept primär eine lehrerzentrierte Perspektive. Aus diesem Grund widersprechen

einzelne konzeptuelle Vorgaben den sozialpädagogischen Prämissen. Hierzu zählen der Anspruch der Regelkonformität und die fehlenden Mitgestaltungsmöglichkeiten der Schüler/innen, aber auch hierarchische Arbeitsweisen. Insbesondere missfallen den sozialpädagogisch agierenden Akteur/inn/en jedoch das seitens der Lehrkräfte vielfach praktizierte konzeptabweichende Entsündungsverhalten und der Gebrauch des TR als Sanktionsinstrument. Die Arbeit im Kontext des TR impliziert somit eine große Herausforderung für die Sozialpädagog/inn/en, sie werden ihrem pädagogischen Auftrag für die Schüler/innen nicht gerecht und formulieren ihre Situation als „zwischen den Stühlen stehend“.

4.2 TR als Nische für individuelle Schwerpunktsetzungen

Die vorliegenden empirischen Ergebnisse zeigen auch, dass der TR für einige Akteur/e/innen als Nische für ganz individuelle berufliche Ansprüche und Bedürfnisse genutzt wird und somit auch einen persönlichen Nutzen bekommt: hier werden das Bedürfnis nach mehr bzw. weniger Beziehungsarbeit, nach Entlastung bei Unterrichtsstörungen, der Wunsch nach mehr Zeit für Einzelfallbetreuungen, aber auch nach mehr Nähe zu den Schüler/innen genannt. Aber auch der Wunsch nach mehr Distanz zu schwierigen Schüler/innen und der damit verbundenen Möglichkeit, Verantwortung abzugeben, spielt hierbei eine Rolle. Ein Engagement im TR eröffnet auf diese Weise die Chance, Schwerpunkte im eigenen Arbeitsprofil setzen zu können.

4.3 TR als Brücke zwischen den unterschiedlichen Professionen?

An der beforschten Schule soll eigentlich der TR als Mittelpunkt der multiprofessionellen Kooperation dienen. Die Untersuchung zeigt jedoch, dass die *Kooperationskultur* im Kontext des TR als gespalten erlebt wird. Grund hierfür ist laut einiger Befragten vor allem, dass der TR nicht von kollektivem Interesse ist. Die Schule steht demnach nicht als *pädagogische Handlungseinheit* hinter dem Konzept des TR, es ist nicht in ein schulweites, einheitliches Maßnahmensystem eingebettet. Stattdessen besteht laut einiger Aussagen im TR eine methodische Willkür, es werden vor allem Einzelmaßnahmen und ganz individuelle pädagogische Praktiken durchgeführt. Die sozialpädagogisch orientierten Akteur/e/innen

kritisierten dieses. Sie sehen insbesondere durch die Maßnahmen der Lehrkräfte das originäre Konzept des TR missachtet und in der sehr individuellen Handlungspraxis eine Intransparenz für die Schüler/innen. Die institutionellen Rahmenbedingungen tragen also dazu bei, dass sich das von Sozialpädagog/inn/en gewünschte Konzept derzeit nicht oder nur bedingt umsetzen lässt. Auch wenn das Konzept in der Theorie immer stärker versucht wird zu optimieren, scheint zurzeit das Vorhaben der strukturellen Implementierung noch durch individuell gefärbte Handlungsstrategien erschwert. Hier stellt sich allerdings die Frage, ob die verschiedenen Berufskulturen überhaupt ein einheitliches Verständnis, einheitliche Handlungslogiken entwickeln müssen, bzw. auf welche Weise diese Unterschiedlichkeiten integriert werden könnten.

Zwar wird die Schulsozialpädagogik als bedeutender integraler Bestandteil des Ganztags wahrgenommen, die ihr entgegengebrachte Wertschätzung hängt jedoch mitunter von den Interessen der Lehrkräfte ab. Die im Freizeitbereich eingesetzten Sozialpädagog/inn/en werden nur im Kontext des TR und in der Arbeit mit schwierigen Schüler/innen als essentiell und entlastend, als „flexible und ergänzende Ressource“ (Olk u.a. 2011, S. 72) wahrgenommen. Dies wird insbesondere an der Aufgabenverteilung innerhalb des TR deutlich. Sowohl seitens der Schulleitung als auch von Seiten der Lehrkräfte wird der Versuch unternommen, den Sozialpädagog/inn/en verschiedenste Aufgaben zuzuweisen, die für die schulischen Belange von Interesse sind. Eine Folge dieser Aufgabenzuweisung ist das häufig von den Sozialpädagog/inn/en geäußerte Gefühl, auf ‚zu vielen Baustellen‘ fungieren zu müssen und dadurch weniger sozialpädagogische Arbeit leisten zu können.

In Bezug auf die Lehrkräfte wird vor allem seitens der Sozialpädagog/inn/en deutlich *Kritik* geäußert. Diese bezieht sich vor allem auf das *Delegationsbestreben*, aber auch auf das zum Teil fehlende Interesse an den Belangen der Schüler/innen. Aus diesem Grund sind die Sozialpädagog/inn/en, genau wie von Spies (2013b) angeführt, „oftmals in vermittelnder (anwaltschaftlicher)“ (Spies 2013b, S. 74) Funktion tätig. Sie lassen sich ungern in die Logik des schulischen Rahmens zwingen und streben eine Optimierung der Beziehungsebene zwischen Lehrkräften und Schüler/innen an. Neben letzteren sehen sie somit auch die Lehrkräfte eindeutig als ihre Adressat/inn/en an. Dieser Sachverhalt kann sich durchaus negativ auf das Schulklima auswirken (vgl. ebd.). In meiner Studie wird dieser Aspekt seitens einer Lehrkraft jedoch nicht als konflikthaft empfunden. Im Gegenteil: Die betreffende

Lehrkraft empfindet die Rückmeldungen als persönliche Bereicherung und profitiert von der sozialpädagogischen Expertise.

Und die Schüler/innen? Die Gespräche mit den Schüler/innen ergaben, dass sie den TR und die darin waltende pädagogische Willkür durchaus ambivalent erleben. Leider sieht das Konzept keine Mitsprache seitens der Schülerschaft vor. Kommt es zu kritischen Äußerungen der Schüler/innen, verbleiben diese oftmals in dem Gespräch unter vier Augen mit der TR-Kraft.

Zusammenfassend kann man sagen, dass ein eigentlich *flexibles Konzept* auf ein eher *starres System* trifft, und unausgesprochene hierarchische Strukturen die Zusammenarbeit erschweren. Sozialpädagogische Handlungslogiken und der aus der Jugendhilfe inspirierte sozialpädagogische „Blick auf das Kind“ haben es im TR schwer, sich durchzusetzen. Dies wirkt sich wiederum begünstigend auf willkürliche und divergente Praktiken aus. Beispielsweise fehlt es an Absprachen zur Entsendung von Schüler/inne/n in den TR und an systematisierten Vorgaben zur Rückmeldekultur.

Um der zunehmenden Resignation der sozialpädagogischen Berufsgruppe vorzubeugen, erscheint es somit unabdingbar, das Verständnis bzgl. des Nutzens des TR von Sozialpädagog/inn/en und Schüler/innen konzeptuell stärker in den TR zu integrieren. Diesbezügliche Handlungsvorschläge sollen im Folgenden aufgezeigt werden.

5. Handlungsempfehlungen

Die konzeptuelle Unschärfe der Zuständigkeitsbereiche innerhalb des TR und dessen fehlende Einbettung in ein kollektiv gestütztes Maßnahmensystem führen zu einer Alleinzuständigkeit und Überforderung des AK-TR. Erschwerend wirken sich überdies die geringe Stundenanzahl der Lehrkräfte sowie die Beschäftigung einer studentischen Honorarkraft⁷ im TR aus. Eine geringe Präsenz der Akteur/e/innen trägt dazu bei, dass sich keine feste Kooperationskultur entwickeln kann (vgl. Speck u.a. 2011a, S. 188). Überdies mindern diese Faktoren die Kooperationsbereitschaft der Handelnden. Um zielführend agieren zu können, sollten die Arbeitsstunden im TR also nicht auf zu viele verschiedene Fachkräfte verteilt werden.

⁷Dadurch, dass im TR auch eine Studentin arbeitet, wird die Vernetzung und Informationsweitergabe der hauptberuflichen Akteur/e/innen erschwert.

Außerdem sollten keine unausgebildeten Honorarkräfte im TR eingesetzt werden. Entscheidend ist dabei, dass sich die Schule als pädagogische Handlungseinheit begreift und ein kollektives Maßnahmensystem etabliert wird, das auf proaktiven Strategien fußt. In diesem Kontext halte ich sowohl einen Rückgriff auf die *Qualitätsstandards* von Bründel & Simon (2013, S. 158ff.) als auch das Rezipieren des Werkes von Gert Lohmann (2013) für sehr empfehlenswert und gewinnbringend.

Um darüber hinaus das Image des TR zu verbessern und seine eigentliche Essenz zum Ausdruck zu bringen, wäre dessen Umbenennung sehr sinnvoll (vgl. dazu Winter & Göppel 2010, S. 47). So suggeriert die Bezeichnung „TR“ in meinen Augen das primäre Ziel des „Abtrainierens“ unerwünschter Verhaltensweisen. Im Gegensatz dazu lässt sich bspw. der Begriff „*Auszeit*“ sowohl als Resultat eines Regelverstoßes („Time-Out“) als auch als freiwillige „Pause“ oder Ort des „Zu-sich-Findens“ (Grad & Kammermeier 2012, S. 88) verstehen⁸.

Zwecks Optimierung der *Konnotation* des TR und der Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler/innen ließe sich überdies ein System etablieren, das ohne viele Worte, d.h. ohne verbales Stören des Unterrichts auskommt: z.B. ein an Lohmann angelehntes mehrfarbiges Karten- und demokratisches *Regelsystem* für die Nutzung des TR (vgl. Lohmann 2013, S. 182). Hierbei könnte eine gelbe Karte zur Verwarnung (erster Regelverstoß), eine rote zur Entsendung (zweiter Regelverstoß) und eine blaue Karte zum Verlassen des Klassenraumes auf persönlichen Wunsch des/der Schüler/in Verwendung finden. Auf diese Weise könnte der/die Schüler/in sich eine „Auszeit“ nehmen, ein Beratungsgespräch aufsuchen, sich beruhigen oder abreagieren, ohne dafür willentlich stören zu „müssen“. Stattdessen könnte er/sie einfach eine blaue Karte hochhalten. Die Schüler/innen bekämen somit die Möglichkeit, die Situation zu meiden und ihr Mitteilungsbedürfnis zu erfüllen, ohne dass er/sie sich „exponieren“ müsste. Um einen potenziellen Missbrauch dieser „Freiheit“ vorzubeugen, ließe sich die Regel einführen, dass der/die Schüler/in die blaue Karte (in der Regel) nur in begrenztem Maße ziehen darf. Damit auch Schüler/innen eine empfundene Störung wie beispielsweise einen hohen Lärmpegel signalisieren können, könnte überdies ein Stopp-Signal Anwendung finden. So bestünde für sie durch das Hochhalten einer Stopp-Karte die Möglichkeit sich „gewaltfrei abzugrenzen“ (vgl. Lohmann 2013, S. 194f.). Auf diese Weise läge auch die Definitionsmacht darüber, was eine Unterrichtsstörung ist, nicht allein bei der

⁸Welche Funktion er hingegen nicht haben sollte, ist die eines Rauswurfes (vgl. Lohmann 2013, S.180).

Lehrkraft. Schüler/innen erhielten so gewissermaßen auch die oben erwähnte Mitbestimmungsmöglichkeit.

Zur Etablierung demokratischer Entscheidungsstrukturen und zur Einbeziehung der Schüler/innen scheint überdies eine Einführung fairer und transparenter *Klassenregeln* entscheidend. Diese sollten im Idealfall nur in geringem Maße fremdbestimmt sein. In diesem Kontext wäre es empfehlenswert, die vom TR-Konzept vorgeschlagenen Regeln lediglich als Grundlage zu verwenden, an die sich jede Klasse individuell anlehnen, sie also editieren oder ergänzen, kann. Überdies gilt es die Schüler/innen darüber aufzuklären, weshalb eine Verwendung von Regeln für das Miteinander überaus wichtig ist⁹. Dies könnte in Absprache mit den Sozialpädagogen/innen im Kontext des *sozialen Lernens* oder im *Klassenrat* stattfinden. Ein solches Verknüpfen der verschiedenen schulischen Angebote und Expertisen wäre hilfreich, damit das TR-Konzept nicht isoliert für sich steht. Gemäß einem demokratischen Verständnis und zwecks Prävention reichen die im Einvernehmen mit den Schüler/innen eingeführten Klassenregeln jedoch freilich in keiner Weise aus. Vielmehr gilt es auch für die Mitarbeiter/innen der Schule und für die Eltern Regeln und Verträge zu etablieren, die auf dem Gelände der Bildungsinstitution gelten. In diesem Kontext wäre insbesondere ein gemeinsam entwickelter *Schulvertrag* hilfreich. Dieser würde zu einer Vereinheitlichung, Transparenz und erzieherischem Konsens beitragen und die Schüler/innen vor Willkür schützen. Entscheidend wäre darüber hinaus ein einheitlicher, klar und eindeutig formulierter Regelkatalog für die pädagogischen Fachkräfte (Lehrkräfte, TR-Kräfte, Schulleitung und Sozialpädagogen/innen) und die Eltern. Dieser könnte für die Schüler/innen durch das Anbringen an der Wand transparent gemacht werden. Auf diese Weise hätten nicht nur die Fachkräfte einen Bezugsrahmen für die Regeln der Schülerschaft, sondern auch vice versa: die Schüler/innen erhielten die Möglichkeit, die Erwachsenen auf ihr potenziell nicht regelkonformes (bspw. unfaires) Agieren hinzuweisen.

Um zu gewährleisten, dass die Fachkräfte sich an die Regeln halten und ihre Pflicht des guten Unterrichts erfüllen, könnte ein *Feedback-/Kontrollverfahren* etabliert werden. Eine Möglichkeit wäre diesbezüglich das Aufgreifen der im Forschungsfeld zum Teil bereits

⁹ Mögliche Leitfrage: „Wie sollten wir uns verhalten, damit sich alle wohl fühlen und lernen können?“ (Lohmann 2013, S.128).

angewandten Methode des Tipp-Top-Feedback-Verfahrens¹⁰. Am Ende einer Stunde könnten die Schüler/innen kurz erwähnen, was die Lehrkraft (in Bezug auf Regeln, Unterrichtsstörungen und -didaktik) „gut“ gemacht hat (Top) und anschließend ggf. einen Tipp für die Zukunft formulieren. Diese Methode dürfte insbesondere für die Lehrkräfte, die sich zu „reflektierenden Didaktikern“¹¹ (Lohmann S.2013, S.48ff.) entwickeln möchten, interessant sein. In einigen Fällen könnte jedoch schon die Transparenz der Regeln für die Lehrkräfte eine Verhaltensmodifikation herbeiführen und deshalb ausreichen.

Ein solches System, in dem sich auch die Fachkräfte an Regeln halten müssen, könnte dazu beitragen, dass Machtverhältnisse reflektiert werden. Ansonsten bliebe das Paradox erhalten, dass durch eine institutionelle Logik eine Umkonditionierung der Schüler/innen intendiert und deren fehlende Einsichtigkeit partiell kritisiert wird, aber gleichzeitig seitens der Fachkräfte keine Bereitschaft besteht, sich im Sinne des propagierten Paradigmenwechsels zu verhalten. Um zielführend agieren zu können, dürften die Schüler/innen zudem nicht nur als „Problemfälle“ im System auftauchen, sondern als handelnde Individuen.

Genau wie Bröcher (2011, S. 26) halte ich es für bedenklich, dass der TR in der Praxis nur sehr selten im Zusammenhang mit lernmotivationssteigernden (proaktiven) Strategien Erwähnung findet. Es gilt die *Schülerinteressen* stärker in den Vordergrund zu rücken, denn ein zufriedenes und wertgeschätztes Individuum stört auch weniger im Unterricht. Folgende Leitgedanken halte ich in diesem Kontext für sehr sinnvoll: (1) in Anlehnung an den Untertitel des Werkes von Bündel & Simon (2013): „TR-Konzeptanwendung – klare Regeln für alle Beteiligten, klare Konsequenzen“ oder (2) an den Untertitel Gert Lohmanns (2013): „*Professioneller* statt willkürlicher Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinarkonflikten“.

¹⁰ Dieses Verfahren beobachtete ich im Deutschunterricht einer sechsten Klasse. Sie wurde als Feedback-Methode im Anschluss an Schülervorträge gewählt: Top: „Du warst gut vorbereitet und dein Vortrag spannend!“, Tipp: „Du könntest in Zukunft noch etwas langsamer sprechen, damit man dich besser versteht!“.

¹¹ „Ein reflektierender Didaktiker versucht [...] durch kontinuierliche Reflexion und Evaluation seiner Handlungen seine pädagogische Praxis weiterzuentwickeln und zu professionalisieren. [...] Das Ziel ist eine systematische, reflektierte Routinebildung“ (Lohmann 2013, S. 49).

6. Fazit und Reflexion

Im Folgenden möchte ich sowohl den Forschungsgegenstand als auch die Gelingensbedingungen des *Forschungsprozesses* abschließend reflektieren und beurteilen.

Das studentische Praxisforschungsprojekt wurde durch ein sinnvoll strukturiertes, zweisemestriges Forschungsseminar der Forschungswerkstatt Erziehungswissenschaft begleitet, in dem zunächst theoretische Grundlagen und die Erhebung qualitativer Interviews im Vordergrund standen, bevor es im zweiten Semester vertieft um die Datenauswertung nach der Grounded Theory ging. Gerahmt wurden die Sitzungen durch *Peer- und Einzelberatungen*, Treffen mit den Praxispartner/inne/n sowie Interpretationstreffen. Als besonders motivierend empfand ich den Umstand, dass wir studentische Forscher/innen in unmittelbarem und regelmäßigem Austausch mit den schulischen Praxispartner/inne/n standen. Auf diese Weise hatte ich nicht nur das Gefühl, einen sinnvollen Beitrag für die Schulentwicklung an der beforschten Schule zu leisten, ich fühlte mich zudem auch als „echte Forscherin“ autonom agierend und durch die seminarinternen Vorgaben gut begleitet. Überdies war es uns durch den Charakter einer Forschungswerkstatt möglich, uns gegenseitig zu beraten (Stichwort: „Peer-Beratung“). Wir befanden uns in einem *gemeinsamen* Forschungsprozess, wenn auch in unterschiedlichen Phasen. Dieser gemeinsame Erfahrungsaustausch bot die Chance, von den Erfahrungen anderer zu lernen und durch die Verbalisierung des eigenen Anliegens das bereits erworbene Wissen zu klären.

Neben den Peer-Beratungen ermöglichten die Einzelberatungen in der Forschungswerkstatt ein gezieltes Besprechen eigener Analysen im kleineren Rahmen. Hier wurde ich immer wieder darin bestärkt, induktiv zu arbeiten, d.h. die eigenen Ergebnisse aus dem Material entstehen zu lassen. Wir Studierende benötigen meiner Meinung nach diese Unterstützung, um eben nicht aufgrund einer Unsicherheit als „Forschungsnoviz/inn/en“ bei einer oberflächlichen Reproduktion von schon bekannten Erkenntnissen zu verbleiben.

Hilfreich war auch das bis dahin mir unbekannte Führen eines Forschungstagebuches, um die selbstreflexive Haltung der qualitativen Forschung zu entwickeln und eigene Präkonzepte zum Themenfeld transparent zu halten. Ich notierte viele Ideen und Eindrücke und verfasste kontinuierlich Memos verschiedenster Art. Dadurch blieb ich offen für neue Sichtweisen und übte eine mehrperspektivische Betrachtungsweise auf den Forschungsgegenstand ein.

Durch die aufgezeigten reflexiven Instrumente der Praxisforschung lernte ich viel über mein *professionelles Selbstverständnis* als Lehramtsanwärterin. Ich kann heute aus einer zeitlichen Distanz heraus den Forschungsgegenstand sowohl aus der Sicht einer theoretisch geschulten Studentin (anhand der Memos) als auch aus der aktuellen Perspektive einer angehenden Lehrkraft mit ersten Praxiserfahrungen beleuchten. Während ich im Zuge der Praxisforschung vor allem die Handlungslogiken der sozialpädagogischen Fachkräfte nachvollziehbar fand und die institutionellen Prämissen der Schule kritisch betrachtete, ermöglichen mir die jüngsten Praxiserfahrungen als Referendarin nun eine noch differenziertere Betrachtungsweise und lassen mich einzelne, zuvor auf mich befremdlich wirkende, Handlungslogiken von Schule etwas besser verstehen.

Diese Multiperspektivität erachte ich für meinen Professionalisierungsprozess als sehr konstruktiv. Mein professionelles Selbstverständnis zeichnet sich nach wie vor insgesamt durch eine starke (sozial-)pädagogische Orientierung aus. Mein primäres Bestreben als angehende Lehrkraft ist an den Bedürfnissen der Schüler/innen orientiert. So wünsche ich mir, dass sie selbstreflektiert und selbstbewusst werden und eigene Resilienzkräfte entwickeln können. Dieser Aspekt kommt im Kontext des originären TR-Konzeptes m. E. viel zu kurz. Ich halte es persönlich für problematisch und bedenklich, dass Schüler/innen normgerechte Verhaltensweisen abverlangt werden, während ihr unmittelbares Umfeld (in diesem Falle einzelne Fachkräfte der beforschten Schule) ihnen ein (konzept-)normabweichendes und willkürliches Verhalten vorlebt. Unterrichtsstörungen gehören zwar zu den stärksten Belastungen einer Lehrkraft, ich erachte die Herausforderungen für Jugendliche jedoch als ungleich höher, da sie sich trotz ihrer inneren Baustelle (Adoleszenz) an Regeln und Strukturen anpassen müssen, die eine hohe Reflexionsgabe und einen hohen Anpassungsdruck abverlangen. Ich persönlich finde den Trend der TR-Entwicklungen somit befremdlich, da ein Konzept angewendet wird, das von einheitlichen Rahmenbedingungen abhängt, die in der Praxis jedoch, wie aufgezeigt, kaum vorzufinden sind.

Während ich im Verlaufe der Praxisforschung einzelnen Lehrkräften gegenüber starke Vorurteile hegte (dank der Arbeit mit dem Forschungstagebuch konnte mir dieser bewusst werden) und ihr – in meinen Augen zum Teil ökonomisch anmutendes – Vorgehen im Kontext des TR durchweg kritisch betrachtete, ist es mir mittlerweile möglich, Verständnis für manche der „lehrertypischen“ Handlungslogiken aufzubringen. Insbesondere für Lehrkräfte ohne Klassenlehrfunktion ist es in meinen Augen sehr herausfordernd, eine

sozialpädagogisch orientierte Gesinnung zu verfolgen; zu groß sind die Lerngruppen und zu wenig nah die Schüler/innen. Für absolut unzureichend halte ich es jedoch, sich auf eine reine Wissensvermittlungsfunktion zurückzuziehen und störende, verhaltensauffällige Schüler/innen zu segregieren.

Mithilfe der Praxisforschung habe ich ein Feldwissen erworben, das mich zum Hinterfragen anregt und mir einen Perspektivwechsel ermöglicht. Wie aufgezeigt, wird ein erfolgreiches Klassenmanagement sowohl von der Präventionsarbeit der Lehrkraft als auch von der Vernetzung mit anderen (bspw. sozialpädagogischen) Fachkräften bedingt. Da es an meiner derzeitigen Schule weder einen TR noch sozialpädagogische Fachkräfte gibt, fehlen mir diesbezüglich leider nach wie vor persönliche Erfahrungen. Als hilfreich empfinde ich jedoch die Vernetzung mit anderen Fachkräften, wie bspw. der Schulpsychologin. In dieser interdisziplinären Vernetzung steckt ein großes Potenzial, weshalb ich mich glücklich schätzen kann, die gewonnenen Erkenntnisse und gesammelten Erfahrungen als angehende Lehrerin mit in die Praxis nehmen zu können. Ich empfinde die mit der empirischen Arbeit verknüpfte Praxisforschungserfahrung somit als überaus gewinnbringend.

Literatur

- Balke, S. (2003): Die Spielregeln im Klassenzimmer. Das Handbuch zum Trainingsraum-Programm. Ein Programm zur Lösung von Disziplinproblemen in der Schule. Bielefeld: Karoi-Verlag.
- Bauer, P./Bolay, E. (2013): Zur institutionellen Konstituierung von Schülerinnen und Schülern als Adressaten der Schulsozialarbeit. In: Spies, A. (Hrsg.): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials. Wiesbaden: Springer VS, S. 47-70.
- Bröcher, J. (2005): Ab in den Trainingsraum! Zur Kritik der neuen Disziplinierungspädagogik. In: PÄD-Forum. Unterrichten Erziehen 33, H 3, S. 139-145.
- Bröcher, J. (2011): Trainingsraum Kritik. Bedenken zu einem fragwürdigen Modell schulischer Disziplinierung. Norderstedt: Books on Demand.
- Bründel, H. (2008): Der Trainingsraum - Ein Erfolgskonzept in Schulen. In: SchulVerwaltung. Spezial, H 4, S. 22-25.
- Bründel, H./Simon, E. (2007): Die Trainingsraum-Methode. Unterrichtsstörungen – klare Regeln, klare Konsequenzen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bründel, H./Simon, E. (2013): Die Trainingsraum-Methode. Unterrichtsstörungen – klare Regeln, klare Konsequenzen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Budde, J. (2013): Kooperationen in Maßnahmen zur Schulentwicklung: der Trainingsraum als unterrichtsergänzende Maßnahme zum Umgang mit Störungen, In: Der pädagogische Blick 21, H 3, S. 148-159.
- Budde, J. (2014): Spannungsfelder pädagogischer Praktiken im Umgang mit Störungen. Der Trainingsraum als unterrichtsergänzende Maßnahme, In: Bildung und Erziehung 67, H 1, S.103-118.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012): Ganztägig bilden. Eine Forschungsbilanz. URL: https://www.ganztagsschulen.org/_media/121206_BMBF_GTS-Forschungsbilanz_bf_df.pdf; Zugriffsdatum: 22.08.2018.

- Dettmar, R. (2010): Wenn Kinder stören. In: Bildung und Erziehung 63, H 3, S. 313-328.
- Drilling, M. (2004): Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. Bern, Stuttgart und Wien: Haupt Verlag.
- Fabel-Lamla, M./Thielen, M. (2011): Interprofessionelle Kooperation. In: Thielen, M. (Hrsg.): Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 61-69.
- Grad, S./Kammermeier, B. (2012): Schule und Jugendhilfe: Wie passt die Methode des Trainingsraumes in das Professionsverständnis von Sozialer Arbeit?. In: Braches-Chyrek, R./Lenz, G./Kammermeier, B. (Hrsg.) Soziale Arbeit und Schule: im Spannungsfeld von Erziehung und Bildung. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 63-92.
- Holtbrink, L./Kastirke, N. (2013): Schulsozialarbeit im Kontext von Schulentwicklung. In: Spies, A. (Hrsg.): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials. Wiesbaden: Springer VS., S. 99-116.
- Jornitz, S. (2004): Der Trainingsraum: Unterrichtsstörung als Bumerang: In: Pädagogische Korrespondenz, H 33, S. 98-117.
- Kraml, M. (2008): Die Trainingsraummethode. Ein Programm zur Reduzierung von Unterrichtsstörungen. Norderstedt: GRIN Verlag.
- Liedtke, K. (2013): Multiprofessionelle Kooperation im Kontext des Trainingsraumes. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Bremen.
- Lohmann, G. (2013): Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinarkonflikten. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Muckel, P. (2011): Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 333-352.
- Olk, T./Speck, K./Stimpel, T. (2011): Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen

- Forschungsprojektes. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), Sonderheft 15, S. 63-80.
- Pongratz, L. (2010): Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der Trainingsraum als gouvernementale Strafpraxis. In: Pädagogische Korrespondenz, H 41, S. 63-74.
- Rosenthal, G. (2005): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa.
- Ruttert, T. (2011): Unterrichtsstörungen. In: Erziehungswissenschaft und Beruf 59, H 4, S. 439-450.
- Schröer, S./Schulze, H. (2010). Grounded Theory. In: Bock, K./Miethe, I. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 277-289.
- Speck, K. (2013): Bildungsreform und Schulsozialarbeit. Eine Analyse der Reformerwartungen und –potenziale von Schulsozialarbeit aus historischer, empirischer und förderpolitischer Sicht. In: Spies, A. (Hrsg.): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials. Wiesbaden: Springer VS, S. 21-46.
- Speck, K./Olk, T./Stimpel, T. (2011a): Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganzttag. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. ZfPäd, Beiheft 57, Weinheim und Basel: S. 184-201.
- Speck, K./Olk, T./Stimpel, T. (2011b): Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Speck, K./Olk, T./Böhmer-Kasper, O./Stolz, H.-J./Wiezorek, C. (Hrsg.): Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 69-84.
- Spies, A. (2013a): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft –Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-20.

- Spies, A. (2013b): Das Schulklima im Kontext von Adressierungs- und Aneignungsprozessen: Eine explorative Annäherung an die Sicht der Adressatinnen und Adressaten von Schulsozialarbeitsangeboten und die Position der schulischen Kooperationspartner. In: Dies. (Hrsg.): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials. Wiesbaden: Springer VS, S. 71-98.
- Steins, G./Welling, V. (2010): Sanktionen in der Schule. Grundlagen und Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Tillmann, K. (2011): Innerschulische Kooperation und Schulprogramm. Zur Bedeutung des Schulprogramms als Schulentwicklungsinstrument. In: Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkung. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 139-161.
- Winter, G. R./Göppel, R. (2011): Trainingsraum für Störer? In: Pädagogik 63, H 1, S. 46-48.